



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

El burnout en docentes de educación primaria e infantil

Presentado por Sandra González Parras

Tutelado por: Borja Romero González

Soria, 17 de Junio de 2024

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
MARCO TEÓRICO	4
DEFINICIÓN DE ESTRÉS	4
TIPOS DE ESTRÉS.....	5
MODELOS TEÓRICOS	7
Teorías explicativas del estrés	7
BURNOUT	9
Teorías explicativas del burnout.....	11
Factores de riesgo para sufrir burnout.....	12
Factores de riesgo para sufrir burnout en la docencia	13
CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS Y EL BURNOUT EN LA SALUD.....	16
CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN.....	17
OBJETIVOS	20
OBJETIVO GENERAL.....	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
METODOLOGÍA.....	21
PARTICIPANTES	21
INSTRUMENTOS	21
PROCEDIMIENTO	22
ANÁLISIS DE DATOS.....	23
RESULTADOS.....	23
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA ESTABILIDAD LABORAL.....	23
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	24
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE NÚMERO DE ALUMNOS/AS Y ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	25
DIFERENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LOS/LAS NIÑOS/AS – DIVIDIDA POR CICLOS.....	27
DISCUSIÓN	29
Limitaciones e implicaciones	32
CONCLUSIONES.....	34
REFERENCIAS.....	36

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado ha consistido en una investigación que ha tenido como objetivo analizar los niveles de burnout y estrés en el colectivo docente, en función de varios factores que se han considerado determinantes para el aumento o reducción de los niveles de burnout y estrés, como son la estabilidad laboral, los años de experiencia, la cantidad de alumnos/as, el alumnado presente en aula con NEE y la edad del alumnado, que se ha tratado por etapas educativas. Para llevarlo a cabo, se ha realizado una encuesta a través de Google Forms que se envió por redes sociales a docentes en activo y mediante sus respuestas se han analizado los niveles de burnout y estrés. El colectivo docente ha mostrado que en la docencia el burnout está presente, aunque en mayor o menor nivel en función de las variables propuestas, todos los y las docentes sufren de burnout y estrés. Tratar y modificar estas variables puede contribuir significativamente a la reducción de los niveles de estrés y burnout entre los y las docentes, mejorando así su bienestar y rendimiento profesional.

Palabras clave: burnout, estrés, resiliencia, satisfacción con la vida, bienestar.

ABSTRACT

This Final Degree Project consisted of research aimed at analyzing the levels of burnout and stress among teachers, based on various factors considered determinant in increasing or reducing burnout and stress levels. These factors include job stability, years of experience, the number of students, the presence of students with special educational needs (SEN), and the age of the students, addressed by educational stages. To carry out this research, a survey was conducted via Google Forms, which was distributed through social media to active teachers. The responses were then analyzed to assess the levels of burnout and stress. The research has shown that burnout is present in the teaching profession, although to varying degrees depending on the proposed variables. All teachers experience burnout and stress to some extent. Addressing and modifying these variables can significantly contribute to reducing stress and burnout levels among teachers, thereby improving their well-being and professional performance.

Keywords: burnout, stress, resilience, life satisfaction, well-being.

NOTA AUTORA

El lenguaje utilizado es un lenguaje inclusivo, que no invisibiliza a las mujeres bajo el masculino genérico, tal y como recomienda la Universidad de Valladolid (en el contexto del plan de Acción del HRS4R) y la normativa de la American Psychological Association (APA) 7th. Esta última señala que se debe reducir la discriminación en el lenguaje y el primer principio que plantea para ello es “describir con el nivel de especificidad apropiado. [...] Escribir hombre para referirse a todos los seres humanos no es tan preciso como la frase hombres y mujeres (APA, 2020, p. 132).

INTRODUCCIÓN

La docencia es una de las profesiones más necesarias y por lo tanto importantes de la sociedad, ya que a través de ella las personas se forman en conocimiento, valores, conducta y competencias para llegar a ser personas autosuficientes e integradas en la sociedad. Los/las docentes cuidan de todos los niños y niñas que pasan por sus clases, pero ¿quién cuida de ellos/as?

El presente trabajo abarca el tema del burnout en la docencia en las etapas de infantil y primaria, añadiendo así el estrés, la resiliencia y la satisfacción con la vida presentes en el día a día de este conjunto.

A menudo se ven situaciones de profesores y profesoras que están de baja por depresión, estrés o incluso enfermedades. ¿Por qué sucede esto? ¿Qué les lleva a sufrir esas depresiones o ese estrés tan elevado como para estar de baja? Tal vez la profesión tenga influencia en esas enfermedades. A través de esta investigación se va a tratar de responder a estas preguntas y a otras como qué factores pueden influir en los niveles de burnout, estrés, resiliencia o satisfacción con la vida de los y las docentes.

En el contexto de esta investigación, cabe destacar la relación con las competencias adquiridas del título con el trabajo de fin de grado, las cuales se han aplicado en el desarrollo de este trabajo. Estas competencias han permitido abordar el tema del burnout en la docencia y han facilitado un análisis riguroso y metodológico de las situaciones que enfrentan los y las docentes en su día a día.

Las competencias del título de graduada en Educación Infantil en la Universidad de Valladolid que se cumplen en este Trabajo de Fin de Grado son las siguientes (Universidad de Valladolid, 2010):

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

MARCO TEÓRICO

DEFINICIÓN DE ESTRÉS

El estrés es una alteración homeostática del organismo que principalmente se origina en la mente (Selye, 1956). Se considera una respuesta no específica que sucede dentro del cuerpo, debido a una demanda del exterior, como cualquier cambio, peligro o influencia interna o externa, junto con la percepción de las capacidades para satisfacer a esta, provocando situaciones en las que no estamos en un equilibrio cómodo debido a esta demanda. El ser humano produce esta respuesta con el propósito de restaurar el estado de equilibrio y/o normalidad.

Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como una transacción, considerándolo como una relación entre el individuo y el entorno, la cual se percibe como una amenaza o una incapacidad de utilizar o poseer recursos que ponen en peligro su bienestar.

La Real Academia Española (2024) define el estrés como “Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”

Según la Organización Mundial de la Salud (2023), el estrés es: “un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil. Todas las personas tenemos un cierto grado de estrés, ya que se trata de una respuesta natural a las amenazas y a otros estímulos. Es la forma en que reaccionamos el estrés lo que marca el modo en que afecta a nuestro bienestar” (Organización Mundial de la Salud, s. f.). El estrés nos afecta de forma que en una pequeña cantidad puede llegar a ser muy positivo, impulsándonos a realizar las actividades diarias. En cambio, en grandes cantidades provoca consecuencias físicas y psíquicas. La OMS también afirma que se puede convivir y lidiar con él para mejorar el bienestar físico y mental.

Todas estas definiciones coinciden en que el estrés se produce como una respuesta de un individuo hacia un estímulo del entorno. Selye resalta la percepción de las capacidades para satisfacer esa demanda, así como Lazarus y Folkman, que hablan de una posesión de recursos para superar una situación amenazante. Estos autores también coinciden en que la capacidad de resolver un problema o situación que provoca estrés se verá condicionada por la propia percepción del individuo sobre la posesión de recursos

y/o capacidades para afrontarla y satisfacer la demanda de la situación que ha provocado ese estrés.

La RAE y la OMS coinciden en que en función de la cantidad de estrés experimentado, el cuerpo puede llegar a obtener una respuesta positiva o una respuesta negativa grave que afecte al bienestar psicológico y físico del individuo, pudiendo provocar trastornos graves.

En función de cómo afecta y cómo afronta el estrés un individuo, afectando a su bienestar de una forma positiva o negativa, Selye (1975) hizo una clasificación, denominando así dos tipos de estrés: el distrés y el eustrés.

El denominado distrés se refiere a un nivel de estrés excesivo que provoca a la persona una angustia incontrolable (Naranjo, 2009), se produce cuando la respuesta genera pánico, evitación, lucha... (Selye, 1975). El distrés se manifiesta como un conjunto de sentimientos y experiencias negativas que afectan al bienestar de la persona.

El eustrés es un tipo de estrés que se podría considerar más cognitivo, enfocado en la preocupación y bienestar del individuo. Este tipo de estrés es positivo y beneficioso, puesto que es una cantidad pequeña y adecuada de estrés que genera una respuesta de excitación, alegría, expectativas positivas..., ayudando así al individuo a realizar tareas de manera más rápida y eficaz (Cerezo et al., 2010; Garcia et al., 2016).

Las respuestas son diferentes en función de los factores estresantes que se presenten, pueden ser internos o externos. Los filtros para controlar el estrés pueden ser creencias, experiencias vitales, expectativas, acondicionamiento, autoestima y confianza. Estos factores se presentan como angustiadores y eustresores (Selye, 1956).

TIPOS DE ESTRÉS

El estrés es variante, por lo que podemos hablar de dos tipos de estrés: el estrés agudo y el estrés crónico. El estrés agudo es aquel en el que el individuo puede afrontar y resolver, a través de sus recursos y/o capacidades, las demandas de la situación a la que se enfrenta, siendo así un estrés de corta duración. El estrés crónico está presente durante un período de tiempo prolongado, debido a las carencias de los recursos y/o capacidades para resolver la situación de estrés; así este estrés produce una mayor repercusión psicológica en el individuo (Latendresse, 2009).

De Luca et al. (2004) definen el estrés agudo como el tipo de estrés más común, con una duración limitada y capaz de trastornar el funcionamiento del organismo como respuesta a una situación de emergencia, pero desapareciendo estos cuando la situación termina, de forma rápida y con una respuesta eficaz de la persona. Este estrés se relaciona con el eustrés y, el estrés crónico se relaciona con el distrés. El estrés crónico se caracteriza por la duración. Las situaciones estresantes se producen diaria y repetidamente, contra las que la persona es incapaz de reaccionar de forma eficaz, causando que el organismo sufra una presión constante y agotando los recursos fisiológicos y psicológicos, provocando así una patología.

El modelo propuesto por Labrador (1996) clasifica los factores estresantes en función de su naturaleza, sugiriendo que existen factores estresantes externos y factores estresantes internos. Los factores externos se producen por el ambiente, pueden ser de naturaleza psicosocial, convirtiéndose en estresantes debido a la interpretación cognitiva, o pueden ser de naturaleza biogénica, provocando cambios bioquímicos en el organismo. Los factores internos se originan en el propio individuo, y pueden aparecer como síntomas físicos o psicológicos.

A partir de estos dos tipos de estrés, se dividen en tres categorías, clasificándolos según la fuente estresora y según su intensidad y duración: sucesos vitales intensos y extraordinarios, sucesos diarios estresantes de menor intensidad, y situaciones de tensión crónica mantenida (Kanner et al., 1981).

- Sucesos vitales intensos y extraordinarios: suceden en momentos específicos. Son inesperados y puntuales, lo que produce un desorden emocional intenso, llevando a un desajuste en el organismo. Como pueden ser un divorcio, un despido, el fallecimiento de alguien cercano...
- Sucesos diarios estresantes de menor intensidad: son momentos puntuales que provocan estrés. Se caracterizan por baja intensidad, pero por alta frecuencia de ocurrencia a lo largo del día, como un dolor de cabeza, llegar tarde al trabajo, un conflicto interpersonal.... Estas situaciones se sufren a menudo, por lo que no se les presta atención debido a la capacidad de reajustar el estrés, pero pueden suponer problemas importantes de salud si se perduran en el tiempo.
- Situaciones de tensión crónica mantenida: son situaciones estresantes intensas y frecuentes que se producen durante un largo período de tiempo, como una

enfermedad crónica, cuidar de una persona con dependencia, sufrir malos tratos....

MODELOS TEÓRICOS

Teorías explicativas del estrés

Como se ha citado anteriormente, el estrés puede provocar enfermedades y/o trastornos graves a largo plazo o de forma crónica, además de que se puede afrontar de formas diferentes generando un tipo de conducta u otro en cada individuo. En este apartado, exploraremos diversas teorías explicativas del estrés que nos permitirán comprender mejor cómo se manifiesta y cómo se maneja desde diferentes perspectivas científicas y teóricas.

1. Teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984): para que se produzca una respuesta de estrés debe haber condiciones internas y externas - con esto nos referimos a condiciones personales del individuo y del entorno o situación en la que se encuentra - y a través de su relación se genera su aparición y características individuales. Esto explica por qué cada persona responde de una manera diferente ante un mismo estímulo y en función de sus experiencias y características personales se obtienen distintas interpretaciones y tipos de resolución y afrontamiento ante cada situación (Taboada, 1998).

Esta teoría de Lazarus y Folkman destaca el concepto de evaluación cognitiva. La evaluación se define como el mediador cognitivo de la reacción del estrés, siendo un proceso por el que el ser humano evalúa el impacto de sus vivencias con su bienestar personal (González et al., 2006).

2. Teoría de la Carga Alostática de Bruce McEwen (1993): El término “*allostasis*” significa “la estabilidad a través del cambio”. Este término fue introducido por Sterling y Eyer (1988) para referirse al proceso activo a través del cual el cuerpo produce una respuesta a eventos diarios y mantiene la homeostasis. Un aumento crónico de la *allostasis* puede introducir a la enfermedad, esto se puede deber a un desgaste producido por el estrés o por un manejo deficiente de la *allostasis*. Así mismo se puede producir por no generar una respuesta adecuada desde el primer momento o por no habituarse al estresor que se presenta habitualmente al

mismo estresante, dando como resultado una dificultad para reducir la carga alostática, por lo que no podría restablecer el equilibrio después de enfrentarse a un factor estresante a través de los procesos fisiológicos necesarios (McEwen, 2006).

3. Teoría del estrés de la pérdida de recursos de Hobfoll: Stevan E. Hobfoll propuso el modelo de conservación de los recursos (1988, 1989) con la que proporcionó una explicación tanto integral de la conducta humana en circunstancias estresantes como una conducta sin presiones externas, considerando la simplicidad y la posibilidad de ser comprobada a través del empirismo. Destaca que “la gente se esfuerza por preservar, proteger y elaborar recursos, siendo la pérdida, potencial o actual, de esos recursos la verdadera amenaza a la que se enfrenta” (Hobfoll, 1989; p. 516). Sostiene que, en busca del éxito, los individuos desarrollan conductas que aumenten la probabilidad de un reforzamiento ambiental inmediato. Otra forma de conseguirlo es la creación y mantenimiento por los individuos de capacidades y competencias propias, así como las circunstancias ambientales que incrementan el reforzamiento y la pérdida de esas características. (Pérez, 2003). Hobfoll (1989) define el estrés como una respuesta ante el ambiente, en la cual se puede dar la situación de perder los recursos, de una demanda de recursos ya perdidos o de una baja cantidad de recursos.
4. Teoría del Estrés y el Sistema Inmunológico de Ader y Cohen: Ader y Cohen (1985) afirmaron que el sistema inmune y el sistema nervioso sostienen el mantenimiento de la homeostasis, de forma que estos contribuyen a la adaptación del individuo. Ader, en 1983 expuso que las interacciones entre procesos inmunológicos y psicológicos afectados por estrés suponen una gran conexión psíquica y fisiológica entre la conducta y la enfermedad del individuo. Algunos estudios demuestran que los estresores pueden eliminar las respuestas de defensa del sistema inmune (Ader, 1981; Ader y Cohen, 1991; Ader et al., 1990).
5. Teoría de los Eventos Vitales Estresantes de Holmes y Rahe (1967): Holmes y Rahe, en 1967, afirmaron que existen un total de 43 eventos estresantes que podían causar enfermedad, a los cuales asignaron una puntuación e interpretaron a través de una escala, donde en función de los resultados de la suma, llegaban a la conclusión de si el individuo presentaba un riesgo bajo, medio o alto de sufrir una enfermedad psicosomática. Esta escala se utiliza para evaluar la existencia de

condiciones ambientales que pueda provocar de estrés, así como la intensidad de su efecto (Londoño et al., 2019).

6. Meyer Friedman y Ray Rosenman (1977) desarrollaron los patrones de conducta Tipo A frente al tipo B, ya que, detectaron dos tipos de comportamientos en sus pacientes.

El tipo A tiende a hacer las actividades, así como hablar rápidamente y de forma más agresiva, es más inquieto, intenta realizar varias tareas al mismo tiempo y es competitivo, sobre todo en el trabajo. Este tipo de pacientes logra un éxito profesional, pero las consecuencias son malas en cuanto a su salud física y emocional. A menudo no están satisfechos con sus logros, por lo que apartan a las personas que les rodean, haciendo que sus relaciones personales sean también insatisfactorias.

El tipo B tiende a hacer sus actividades y a hablar más despacio, es cooperativo, tiende a hacer sólo una tarea, su voz es suave y disfruta de su tiempo libre.

BURNOUT

El *burnout* está altamente relacionado con el estrés, ya que una prolongación fuerte y continuada de este puede afectar al ámbito laboral, provocando el síndrome de *burnout*. A este síndrome también se le conoce como el síndrome del trabajador quemado.

La definición clásica del *burnout*, fue propuesta por Maslach en 1993, quien lo describió como un síndrome psicológico que abarca el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de la realización personal, afectando física y psicológicamente a las personas. Esto supone que cuando un/a trabajador/a está “quemado/a”, refleja que la situación ha sobrepasado su capacidad de reacción de manera adaptativa. Este estado marca el final de un proceso prolongado de tensión y estrés debido a la presencia de un estresor en el ámbito laboral, seguido por un período de mal ajuste para la adaptación a los cambios necesarios para mantener la estabilidad psicológica.

No se puede definir el *burnout* con precisión ya que, existe una gran ambigüedad debido a que no se diferencia con exactitud qué es un síntoma y qué es una consecuencia de este. Los síntomas descriptivos del *burnout* pueden ser emocionales, cognitivos, conductuales y/o sociales, donde en cada una de estas “categorías” se encuentran centenares de

síntomas. Aunque generalmente, los estudios se centran en los factores emocionales, ya que en la mayoría de estos los ítems comienzan por “me siento...”.

Es considerado también por Gil Monte y Peiró (1997) como una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes, los cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en el individuo y consecuencias negativas para la institución laboral, a causa de un estrés crónico.

Es decir, el *burnout* es un síndrome caracterizado por el agotamiento, malestar y desmotivación laboral a causa de un estrés prolongado por un estresor en el ámbito laboral que da lugar a diversas consecuencias, tanto en el ámbito laboral, como en la salud y relaciones intra e interpersonales del individuo (Moreno et al., 2001).

Como afirman las teorías anteriores, el *burnout* provoca afecciones físicas y psicológicas, a continuación se nombran algunas de ellas:

Los síntomas afectivos se relacionan principalmente con la depresión, indefensión, sentimiento de fracaso y pérdida de autoestima. Los síntomas cognitivos suponen una gran importancia, aunque no estén tan estudiados como los síntomas afectivos. El síndrome se caracteriza por ser una frustración/depresión cognitiva, creando así una dificultad para concentrarse o para la toma de decisiones (Moreno et al., 2001).

Las manifestaciones físicas son bastante considerables durante la presencia del *burnout*. Las más destacables son las cefaleas, los dolores musculares y los dolores dorsales (Belcastro, 1982). Los individuos también sufren una pérdida de apetito, disfunciones sexuales, insomnio... Aunque la manifestación más habitual y persistente es la fatiga crónica.

Además de los síntomas del *burnout*, Pines y Maslach (1978) hablan de aspectos conductuales y sociales:

El aspecto conductual es otra dimensión del *burnout*, la despersonalización supone una implicación y repercusión en la conducta intra e interpersonal, como consecuencia se pierde la conducta proactiva de la persona.

Los aspectos sociales fueron tratados específicamente desde el inicio del estudio de este síndrome, por Pines y Maslach (1978). La persona que padece este síndrome se aísla del resto y solo se centra en el sentimiento de frustración y decepción consigo mismo y su trabajo.

Por todo esto existen evidencias de que los profesionales que sufren *burnout*, padecen afectaciones en su calidad de vida laboral y personal.

Teorías explicativas del burnout

En este apartado se exponen varias teorías sobre el *burnout*, así como una breve mención sobre la prevención de este:

- Kyriacou y Sitcliffe (1978) propusieron un modelo el cual fue ampliado por Rudow (1999) y por Worrall y May (1989), donde manifiestan que el estrés se percibe como un proceso en el cual la capacidad de evaluación y las estrategias desarrolladas son determinantes para la manifestación del *burnout*, especialmente en relación con las exigencias laborales. Además, la ansiedad juega un papel relevante en la predisposición a experimentar *burnout*.
- Modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente: Rudow (1999) afirma que una sobrecarga laboral y una situación de estrés prolongada son las causas principales de la aparición del síndrome de *burnout*, lo que provoca una disminución de la capacidad laboral y la presencia de trastornos psicosomáticos.
- Modelo propuesto por Leithwood et al. (1999): generaron un modelo explicativo del *burnout* en profesores que parte de tres constructos interrelacionados: las transformaciones de la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales.
- Dorman (2003), mediante una investigación, afirmó que el proceso del *burnout* comienza con el agotamiento emocional, seguido por la despersonalización y la falta de realización personal. El modelo de Dorman identifica varios factores que influyen en las posibilidades de padecer el síndrome de *burnout*, estos son: la conducta del profesor/a, su percepción sobre los/las estudiantes, y la conducta y los resultados de estos.
- El modelo de *Burnout* del profesorado propuesto por Byrne (1994) establece una relación entre diversas variables, como la ambigüedad y el conflicto de roles, la carga laboral, el ambiente en el aula y la autoestima, con los niveles de

agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal según el Inventario Maslach de *Burnout*.

La prevención del *burnout* es esencial para los profesores y profesoras y esta debe darse a través de la administración educativa, que debería proporcionar recursos personales y materiales para que los centros se adapten a los cambios sociales y evitar el *burnout* a sus docentes.

Factores de riesgo para sufrir burnout

Los factores de riesgo para sufrir *burnout* en general, es decir, en cualquier profesión son los siguientes según Guerrero et al. (2019):

- Agotamiento emocional: Esta situación ocurre cuando una persona siente que carece de sus recursos emocionales y por lo tanto ya no puede ofrecer más apoyo o afecto. Sucede debido a la constante interacción diaria con otras personas a las que deben tratar como sujeto de trabajo, así poco a poco experimentan una disminución de su energía y recursos emocionales.
- Despersonalización: Se define como el surgimiento de actitudes y sentimientos negativos, que se caracterizan por la insensibilidad y el cinismo hacia los compañeros/as de trabajo. El/la individuo/a busca distanciarse de las personas que debe atender, así como de los miembros del trabajo, mostrando ironía e irritabilidad y culpándolos de sus frustraciones y disminución en el rendimiento laboral.
- Falta de realización personal: se caracteriza por una baja percepción de logro o realización profesional, esto sucede cuando la persona no se ve capaz para superar y/o manejar las demandas de una manera competente, generando así respuestas negativas que afectan al desempeño laboral y a las relaciones con las personas a las que atiende. El/la individuo/a experimenta insatisfacción consigo mismo/a, baja autoestima y descontento con sus resultados laborales. Tienen un sentimiento de fracaso personal y profesional, carecen de expectativas laborales y están insatisfechos/as. Como consecuencia es común la presencia de impuntualidad, absentismo y el abandono de la profesión, lo que se considera síntomas típicos de esta condición laboral.

El *burnout* suele darse con frecuencia en los/las profesionales cuyos trabajos se relacionan con proporcionar atención a terceros, incluyendo así a personal sanitario, docentes o personas que trabajan en atención al cliente (Balladares et al., 2017).

Balladares et al. (2017) hacen un análisis de las profesiones que poseen características a través de las cuales se vuelven propensas a sufrir este síndrome:

Los profesionales sanitarios, debido a la burocratización de las instituciones sanitarias ya que impiden innovaciones o cambios, por lo que la flexibilidad laboral es muy baja. Esta profesión también produce un desequilibrio entre la realidad y sus expectativas iniciales. Otros factores son la sobrecarga laboral, ruidos molestos o el hacinamiento de algún centro sanitario. Tratar con un número elevado de pacientes y con sus distintas personalidades también es un agravante de las posibilidades para que esta profesión sufra *burnout*.

La docencia es la otra profesión que Balladares et al. (2017) señala como frecuente con el *burnout*. La docencia supone una gran carga laboral, debido al trabajo en el aula más lo que está detrás de ella, es decir, el trabajo que se realiza fuera del aula como puede ser la corrección, la planificación de sesiones y materiales, reuniones con otros/as docentes, etc. Todo esto aumenta indudablemente los niveles de estrés. Otro factor que Balladares et al. (2017) señala es el cambio del modelo educativo, ya que el/la profesor/a no supone la misma figura autoritaria que suponía anteriormente, si no que actualmente carece de recursos de autoridad y es un objeto de desprecio y chiste para el alumnado. Las familias del alumnado también crean en el docente un desgaste emocional debido a que en ocasiones increpan o agreden al profesorado. Todas estas razones, además de la falta de recursos formativos para afrontar estas situaciones, generan en los y las docentes un sentimiento de frustración que poco a poco afectan al profesional psicológicamente, llegando a aumentar las tasas de ausentismo y bajas laborales por depresión.

Factores de riesgo para sufrir burnout en la docencia

El *burnout* en docentes se ha estudiado en relación a dos tipos de variables, externas e internas. Kremer – Hayon y Kurtz, (1985) destacaron de la interacción entre rigidez y ambiente cerrado de la escuela suponían una explicación para la varianza del *burnout*.

Tifner et al. (2006), tras definir y delimitar el concepto de *burnout*, además de haber identificado sus dimensiones, han expuesto datos indicadores de la dominación de este síndrome ante el colectivo docente.

Ochiai (2003) señala que las perspectivas culturales, sociales y el entendimiento de las características únicas de cada sistema educativo y de la cultura del maestro/a son elementos a tener en cuenta, además expone que se deberían incorporar aproximaciones cualitativas, ya que los enfoques cuantitativos no han reflejado completamente el estado real del docente con estrés laboral (Tifner et al., 2006).

Variables sociodemográficas:

- Sexo: Maslach (1982) señaló que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres, en cambio otros estudios como los de Schwab e Iwanicki (1982) y Gil-Monte y Peiró (1997) concluyen con que son los hombres los que poseen más sentimiento de negación a los estudiantes. No hay evidencias suficientes de diferencias significativas respecto a la variable de sexo. Gil Monte y Peiró (1997); Sari (2004); Schwab e Iwanicki (1982); Tifner et al. (2005) destacaron que los hombres están más despersonalizados que las mujeres, aunque las mujeres parecieran más cansadas emocionalmente (Kokkinos, 2006; Maslach y Jackson 1981, Salanova et al., 2003; Sari, 2004).
- Edad: Estos resultados también son contradictorios (Yagil, 1998). La relación que se establece entre el síndrome de *burnout* y la edad se asocia al tiempo de experiencia en la profesión, la maduración propia por la edad del individuo y la pérdida de visión irreal de la vida en general (Morriana y Herruzo 2004).
- Estado civil y relaciones familiares: Los/las docentes solteros/as experimentan mayor *burnout* que los/las casados/as, mayor cansancio emocional y despersonalización, aunque otros estudios dieron otros resultados (Schwab et al., 1986). Como afirmó Maslach (1982), tener hijos/as puede suponer un factor de protección, puesto que ser padre o madre supone una maduración personal, además de una mayor experiencia de resolución de conflictos con niños/as, así como por el apoyo emocional que impone la familia. Aunque también puede resultar negativo en cuanto a llevarse problemas del trabajo a casa, pudiendo afectar a las relaciones familiares y crear una mayor situación de estrés.

- Nivel impartido: Cuanto más alto es el ciclo educativo (excepto docentes de la universidad), los índices de *burnout* se elevan (Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989). Los profesores/as de secundaria son los/las más afectados/as debido al bajo interés y motivación del alumnado, así como los problemas de conducta.
- Tipo de centro: hay un mayor nivel de *burnout* en los centros suburbanos que en los centros urbanos o rurales. Según estudios de Byrne (1994) y Leithwood et al. (2001), el comportamiento del alumnado es el factor que más incrementa estos índices de *burnout*, debido a que en estos centros se encuentran minorías maginadas y alumnos/as con diversos problemas.

Variables de personalidad:

- Locus de control: mayor locus de control externo – mayor tendencia a sufrir *burnout*. (McIntyre, 1981). El término de locus de control externo fue introducido por Rotter en 1966, se refiere a los acontecimientos y el entorno que influye en la vida del individuo y el control que cree que tiene sobre estos.
- Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia – a mayores niveles, mayor protección ante el *burnout* (si estas variables son bajas, el nivel de *burnout* aumenta) (Pines 1993).
- Motivación: el nivel de motivación es contrario a las posibilidades de sufrir *burnout* (Pines 1993).
- Patrón de conducta tipo A: este patrón de conducta facilita el estrés. En cuanto a la educación, se ha asociado con trastornos neuróticos y somáticos causados por el estrés (Moriana, 2002). Este patrón está más relacionado con las escalas de *burnout* en el género femenino. (Moriana y Herruzo 2004).
- Autoestima: existe una correlación significativa entre la baja autoestima y la presencia de mayores niveles de *burnout* (Moriana, 2002).
- Otros: pensamientos irracionales, neuroticismo y falta de empatía se relacionan con el aumento de los índices de estrés y *burnout* (Moriana, 2002).

Kremer – Hayon y Kurtz (1985) indicaron que la interacción entre la rigidez y el ambiente cerrado de la escuela explicaban una parte de la varianza del *burnout*. Takagi y Tanaka

(2003) afirmaron que los estresores intrínsecos del trabajo tuvieron causa directa y los conflictos del lugar de trabajo una causa indirecta del *burnout*.

Se han realizado estudios de otras causas con distintos tipos de variables, que además de las anteriores incluyen las que explicamos a continuación:

- La falta de respeto predijo cansancio emocional y despersonalización (Hastings y Bham, 2003).
- La desadaptación social lo hizo en despersonalización y falta de realización personal (Hastings y Bham, 2003).
- La capacidad de tratar con conductas perturbadoras del alumnado contribuyó a la despersonalización y al bajo logro personal. Esto sucedía siempre y cuando la edad del docente estuviera asociada significativamente con el logro personal (Evers et al., 2004).

CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS Y EL BURNOUT EN LA SALUD

Padecer estrés y/o *burnout*, como ya se ha dicho anteriormente, puede producir trastornos o problemas tanto física como psíquicamente, por lo que a continuación se enumeran y argumentan las consecuencias del estrés y el *burnout* en la salud:

Estrés:

El estrés puede producir desregulaciones hormonales e inmunológicas, afectando a distintos sistemas del organismo, como pueden ser:

- Sistema digestivo: secreción de ácido gástrico, produciendo problemas en el estómago (Mayer, 2000).
- En el sistema inmune puede provocar una baja capacidad de protección de este frente a enfermedades, haciendo más susceptible al organismo (Haas y Schauenstein, 2001; Reiche et al., 2004).
- El sistema nervioso puede padecer hiperactivaciones que produzcan ansiedad, depresión, insomnio o problemas memorísticos (McEwen y Sapolsky, 2006).

- El sistema cardiovascular tiene mayor probabilidad de padecer enfermedades cardiacas, llevando al individuo a padecer enfermedades coronarias o cerebrovasculares (Blanco, 2011; Reyes y Montoro, 2019).

Burnout:

El agotamiento y cansancio emocional es el núcleo del *burnout*, es el indicador más predictivo de las consecuencias negativas del síndrome de *burnout*, de forma que el agotamiento emocional es proporcional al nivel de consecuencias del *burnout*. Garden (1987) sugiere que la despersonalización y la realización personal son un artefacto procedente de trabajadores de servicios sociales.

Las consecuencias pueden darse en varios aspectos de la vida del individuo:

- Psiquiátricas: depresión, ansiedad, alteración del carácter, disfunción familiar, adicciones, agotamiento emocional, irritabilidad, dificultad de expresión, impaciencia... (Maslach y Jackson, 1981)
- Cognitivas: pérdida de significado y de valores, pérdida de expectativas, de creatividad, distracción, ausentismo, desvalorización, abuso de adicciones...
- Somáticas: jaquecas, hipertensión, diarrea, asma, fatiga crónica, lumbalgias...
- Consecuencias sociales: evitación de contactos, mayor cantidad de conflictos interpersonales, aislamiento y evitación profesional (Martínez, 2010).
- Consecuencias laborales: detrimento en la capacidad de trabajo y servicio, aumento de hostilidad en las interacciones y deficiencias en la comunicación (Illera, 2006).

Las alteraciones debidas al estrés y al *burnout* afectan a todos los sistemas orgánicos y aspectos interpersonales, provocando así una pérdida de calidad de vida y salud del individuo (Illera, 2006).

CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, Balladares et al. (2017) destacaron la profesión docente como una de las profesiones más propensas a sufrir *burnout*. A continuación, se va a explicar las consecuencias de este síndrome en los y las docentes que lo sufren.

El *burnout* y el estrés provocan una gran cantidad de consecuencias a los profesores y profesoras que los padecen. Entre las consecuencias personales predominan la incapacidad de desconexión mental del trabajo, problemas relacionados con el sueño, cansancio que propicia enfermedades, problemas estomacales, musculares, cefaleas, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, y enfermedades virales y respiratorias (Freudenberger y Richelson, 1980; Golembiewski et al., 1986; Pines et al., 1981), todas estas adversidades producidas debido al estrés y al *burnout* suponen también posibles abusos de fármacos, tranquilizantes, estimulantes y/o abuso de alcohol u otras drogas.

Matud et al. (2002) indican que la presión en el trabajo y la insatisfacción con su rol laboral está muy relacionada con síntomas somáticos, depresivos, ansiedad e insomnio. Calvete y Villa (2000) señalan niveles de relación entre el cansancio emocional y síntomas de depresión, somatización, ansiedad, dificultades cognitivas y sensibilidad interpersonal.

Pines et al. (1981) afirman que psicológicamente el profesor/a puede padecer: falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la autoculpa, actitudes negativas intra e interpersonalmente, sentimiento de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, incluso suicidio, depresiones graves...

El agotamiento del trabajo en los y las docentes afecta a todos los distritos de forma económica y académica ya que, las consecuencias del *burnout* al provocar enfermedades suponen ausencias y faltas de compromiso frecuentes al trabajo, un desempeño laboral bajo y un mal carácter hacia el alumnado, lo que afecta al desempeño de los estudiantes y al desgaste docente.

La sensación de aislamiento, la falta de apoyo de los compañeros, la carga de trabajo, falta de autonomía, falta de respeto de las administraciones, falta de oportunidades y la incapacidad de manejo del aula son factores que pueden contribuir al agotamiento laboral docente.

El estrés en la docencia puede ser el resultado de sus percepciones de las demandas y suele ir acompañado de la sensación de incapacidad de satisfacer esas demandas (Martinez, 2012). Padecer ansiedad en los docentes se puede deber a una superposición de prioridades profesionales a las personales.

Los y las docentes que más riesgo tienen de experimentar *burnout* son aquellos/as que tienen grandes metas, autocríticas y presión ante ellos/a mismos/as, así como críticas a los demás, traspasan trabajando y se culpan por tener problemas que cumplen con sus expectativas autoimpuestas.

Los sentimientos de ansiedad, frustración, despersonalización y bajo logro pueden afectar a la capacidad de los empleados, ya que surgen de una pérdida de idealismo y entusiasmo por el trabajo. Algunos/as docentes expresaban disgusto por la sensación de que su trabajo no tiene impacto en los/las estudiantes.

La falta de los recursos y apoyos administrativos suponen un aumento del estrés en docentes, ya que no sienten apoyo, si no exigencias injustas y poco realistas por parte de estas, sintiéndose así despreciados/as (Kipps-Vaughan, 2013; Liberman y Friedrich, 2010).

Uno de los problemas más destacados para los/las docentes es la incapacidad de gestionar el ambiente en las aulas (Reeves, 2012), ya que el mal comportamiento de los estudiantes es un problema específico que repercute en el ambiente del aula. Este problema se junta con el comportamiento de los y las estudiantes, lo que es un problema específico. Los/las docentes deben tener una habilidad de resolución de conflictos y disciplina para poder enganchar a los/las estudiantes que alteran el buen ambiente del aula, afectando así a su capacidad de enseñar, provocando un aumento de sus niveles de frustración.

La personalidad influye en el aislamiento de los docentes. Los que tienen una personalidad insegura, ansiosa, así como los ambivalentes poseen mayor probabilidad de sufrir *burnout* puesto que se aíslan y evitan la interacción con sus compañeros y compañeras.

El padecimiento de *burnout* de un/a docente afecta al aprendizaje del aula, ya que, en estos casos, los/las docentes tienden a no aguantar a los/las estudiantes, y por lo tanto ‘contraatacar’ contra ellos/as. A medida que el/la docente sufre un aumento de los síntomas del agotamiento, el alumnado sufre académica y emocionalmente debido a las reacciones de sus profesores/as, impactando así a la calidad de la educación de los y las estudiantes.

Klem y Connell (2004) afirmaron que tener una relación positiva con el/la profesor/a provoca un clima de afecto y apoyo. A sí mismo, Lee (2012) concluyó que existen efectos

positivos en las relaciones de apoyo entre docentes y alumnos/as. Esta conexión impacta en la participación y el compromiso, lo cual a su vez afecta el rendimiento de los y las estudiantes (Roorda et al., 2011). Roorda et al., en el año 2011 también señalaron que las relaciones negativas en términos afectivos entre profesores/as y alumnos/as dificultan que los y las estudiantes puedan afrontar exitosamente los desafíos escolares.

A continuación, se expone la teoría del contagio emocional, que como bien sugiere su nombre, implica a estudiantes y profesores durante la clase, influyendo positiva o negativamente en el aula:

El contagio emocional es un mecanismo afectivo fundamental mediante el cual un organismo sincroniza automáticamente sus estados fisiológicos y conductuales con los de otros/as, favoreciendo la simulación afectiva y el comportamiento altruista (HatHeld et al., 1993; Sturm et al., 2013). En el aula, debido al contagio emocional producido entre profesores y estudiantes, se crean situaciones en las que el comportamiento docente influye en la participación de los y las estudiantes (Campbell, et al., 2009; Goldman y Googboy, 2014; Goodboy y Myers, 2008).

En relación con la docencia, se destaca que, si un/a maestro/a tiene experiencias positivas, su alumnado también las tendrá (Bakker, 2005). Sin embargo, es importante mencionar otros estudios que contradicen esta idea, como el de Wang y Schrodtt (2010), que subraya que el contagio emocional no influye en la percepción ni en el efecto sobre el alumnado.

Dadas las implicaciones que tienen burnout y estrés en el profesorado se plantearon unos objetivos para realizar esta investigación, los cuales se exponen en el siguiente apartado.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la presencia y los niveles de *burnout* en profesorado de educación infantil y primaria en función de los factores determinantes para sufrirlos en un aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comparar el nivel de *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida en función de la estabilidad laboral del profesorado.

- Analizar el nivel de *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida en función de los años de experiencia del profesorado.
- Contrastar los niveles de *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida en función de número de alumnos de los docentes.
- Analizar los niveles de *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida de los docentes en función de alumnos NEE (Necesidad Educativas Especiales) que se encuentran en el aula.
- Examinar el nivel de *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida en función de la edad del alumnado con la que trata el docente.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

En esta investigación han participado un total de 71 personas, quienes han dado su consentimiento para utilizar sus respuestas y poder realizar esta investigación. Entre este total de personas la media de edad se encuentra en 41,48 años; en cuanto al género, 12 son hombres (16.9%) y 59 son mujeres (83.1%).

Los criterios de inclusión fueron: ser mayor de 18 años, conocer el idioma, ser español/a y ser docentes que actualmente estén trabajando.

Los criterios de exclusión fueron: ser igual o menor de 23 años, ya que en ese caso no habrían acabado la carrera y no podrían trabajar como docentes en un aula. Las respuestas de personal de especialidad como AL o PT también fueron excluidas, así como las personas que no terminaron el cuestionario o no hubo registro de todas las respuestas.

INSTRUMENTOS

A través de un cuestionario se recogió información acerca de todos los aspectos que se consideraron relevantes o importantes para llevar a cabo esta investigación.

El cuestionario se dividió en varios apartados:

- Variables sociodemográficas: se buscaba obtener datos como la edad, género, estado civil, situación laboral, tipo de colegio y ubicación (ciudad, pueblo), años de experiencia, cantidad de alumnos, curso...
- Cuestionario de *burnout* para el profesorado desarrollado por Jiménez et al. (2000). Este cuestionario está formado por 65 ítems, que se responden a través de una escala de 5 puntos, de forma que, en las 11 primeras preguntas el 1 equivale a *no me afectada nada*, hasta el 5 que equivale a *me afecta muchísimo* y en las 55 preguntas restantes el 1 equivale a *totalmente en desacuerdo* y el 5 a *totalmente de acuerdo*.
- Cuestionario de resiliencia (Sánchez et al., 2016): para evaluar este apartado se utilizó el CDRISC Resiliencia. Está formada por 10 ítems de la escala elaborada por Connor y Davidson (2003). A través de esta escala se solicita a los y las participantes que respondan cuánto están o no de acuerdo con las frases/afirmaciones, con las que se mide la resiliencia a través de esos 10 ítems y el estilo de respuesta.
- Cuestionario de satisfacción con la vida (Vázquez et al., 2013): La satisfacción con la Escala de vida SWLS se utiliza para evaluar la satisfacción de la vida, al igual que en el apartado anterior, utilizando afirmaciones y contestando en función del grado de acuerdo con estas afirmaciones.

PROCEDIMIENTO

Primero se hizo un análisis de los datos sociodemográficos que podrían ser relevantes para realizar la investigación y llegar al objetivo principal. Tras este análisis se creó un cuestionario que abarcaba todas estas preguntas sociodemográficas, así como las escalas para evaluar: *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida.

Al principio del cuestionario se encontraba un apartado en el cual se pedía el consentimiento para utilizar los datos para realizar una investigación, los cuales serían completamente anónimos y ninguno de ellos podría llevar a conseguir su identificación. Se envió este cuestionario a través de internet, utilizando redes sociales con un mensaje en el que se pedía que participación a los profesores y profesoras que se encontraran

trabajando en ese momento. Tras la recopilación de respuestas se analizaron los datos obtenidos, explicados en el siguiente apartado.

ANÁLISIS DE DATOS

A partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario, se procedió a realizar un análisis de datos, para los cuales se dividió a los participantes en grupos utilizando así diferentes variables con las que se buscaba poder analizar el *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida en función de estas. Los grupos en los que fueron divididos son: en función de la estabilidad laboral, se creó un grupo entre aquellos/as que eran indefinidos y temporales; otro grupo en función de los años de experiencia (más de 10 años/menos de 10 años); otro grupo en función de la cantidad de alumnos/as en el aula (20 o menos y más de 20); otro en función de la cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales, entre 0 y 3 o más de 3; y finalmente un último grupo en función de la edad del alumnado, los cuales se dividieron por ciclos: infantil, primer ciclo de primaria, segundo ciclo de primaria y tercer ciclo de primaria.

RESULTADOS

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA ESTABILIDAD LABORAL

La estabilidad laboral ha sido dividida entre contrato indefinido y contrato temporal. Un total de 51 docentes de los participantes del cuestionario posee un contrato indefinido y los/las 20 restantes poseen un contrato temporal.

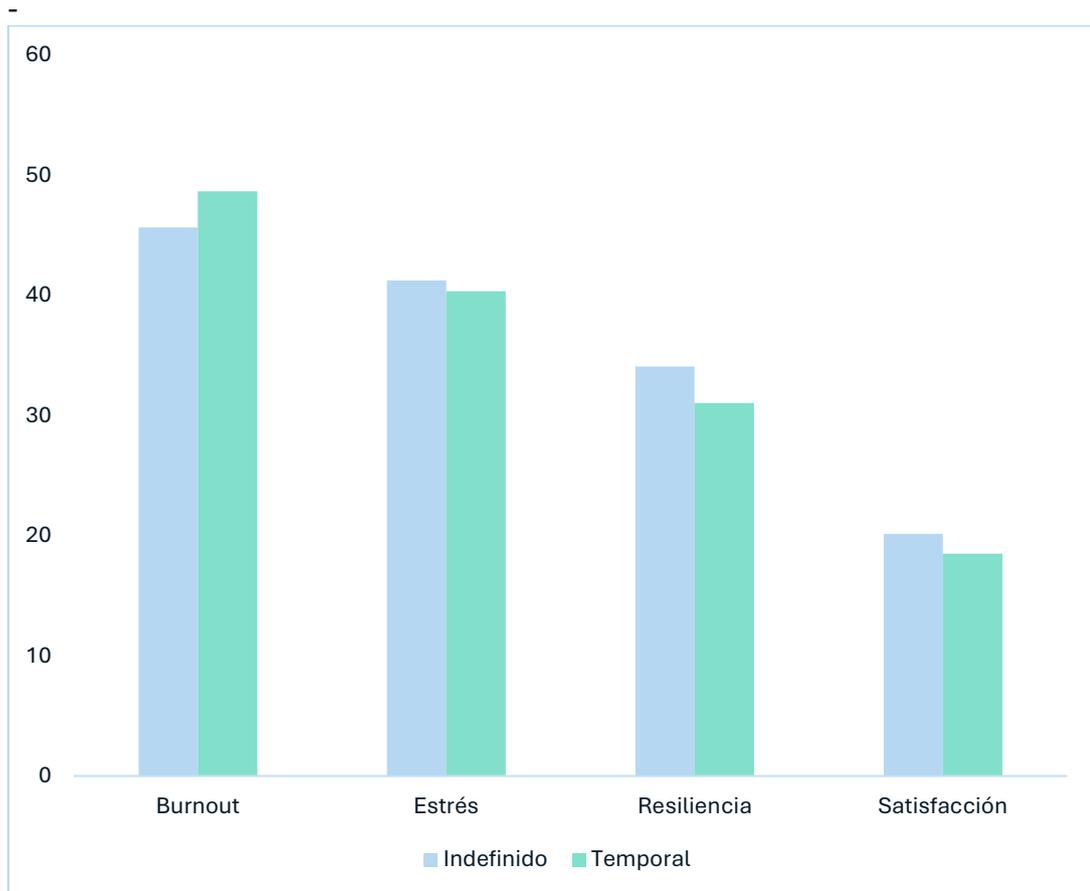
Los y las docentes con un contrato indefinido muestran un nivel de *burnout* con una media de 45,66; el estrés muestra una media de 41,25; la resiliencia una media de 34,08; y la satisfacción con la vida una media de 20,14.

Los y las docentes con un contrato temporal muestran un nivel de *burnout* con una media de 48,65; el estrés muestra una media de 40,35; la resiliencia una media de 31,05; y la satisfacción con la vida una media de 18,50.

Como se puede observar en la Figura 1, todos los niveles se mantienen más o menos en la misma media, pero el *burnout* es mayor en los/las docentes con contrato temporal y la resiliencia y la satisfacción, aunque en una escasa cantidad, son menores.

Figura 1.

Diferencias en función de la estabilidad laboral



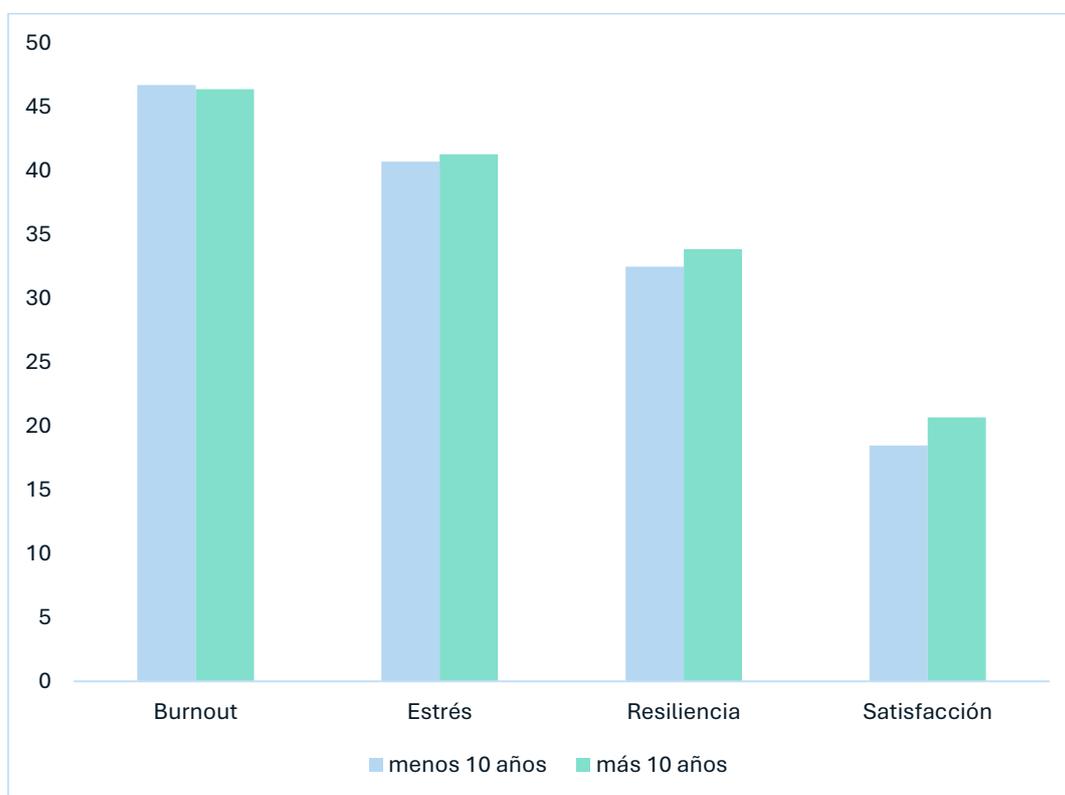
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA

Para analizar las diferencias en función de los años de experiencia se ha dividido a los participantes en los que tienen menos de 10 años de experiencia y los que tienen más de 10 años de experiencia, siendo 32 participantes con menos de 10 años de experiencia y 39 con más de 10 años de experiencia.

Los/las docentes que poseen menos de 10 años de experiencia han mostrado un *burnout* con una media de 46,68; el cuanto a estrés se observa una media de 40,69; la resiliencia muestra una media de 32,47; y la satisfacción con la vida ha obtenido una media de 18,47. Los/las docentes que poseen más de 10 años de experiencia han mostrado un *burnout* con una media de 46,36; en cuanto a estrés se observa una media de 41,26; la resiliencia muestra una media de 33,85; y la satisfacción con la vida ha obtenido una media de 20,67. Estos datos se pueden observar gráficamente en la Figura 2.

Figura 2.

Diferencias en función de los años de experiencia



DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE NÚMERO DE ALUMNOS/AS Y ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En cuanto al ratio de alumnos/as de los/las docentes se ha separado en un grupo de 20 alumnos/as o menos, en el que de la cantidad total de respuestas a este cuestionario se han

registrado 39 docentes, y el otro grupo de más de 20 alumnos/as en el que han respondido 20 profesores/as.

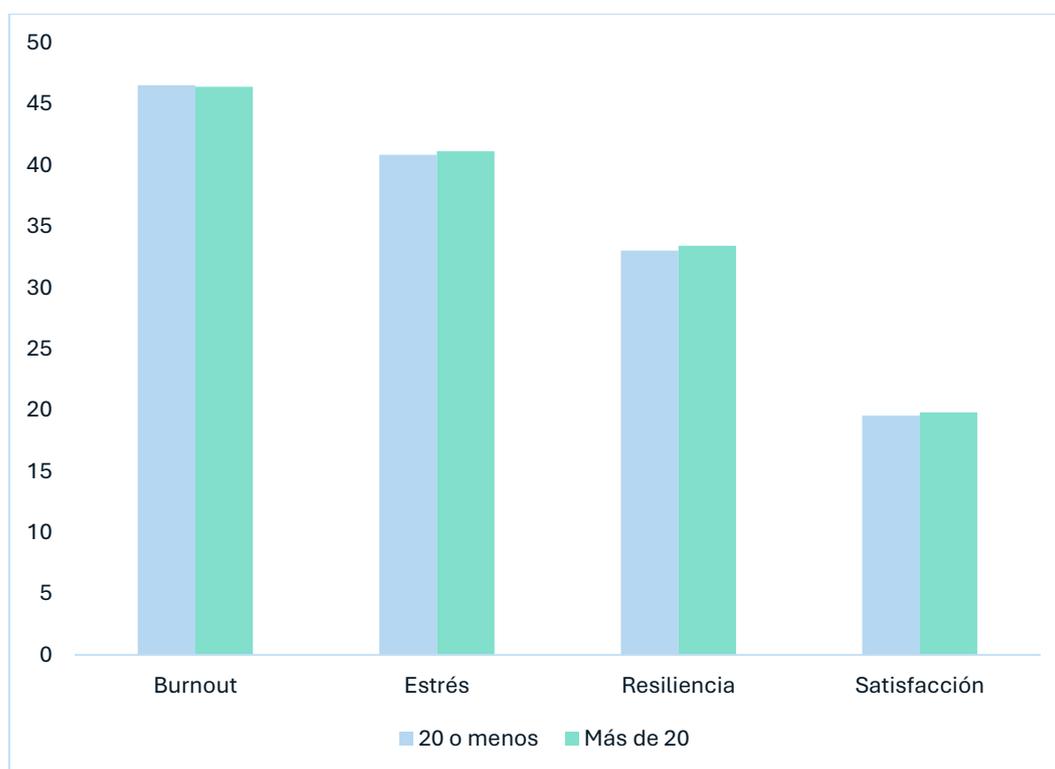
El grupo de 20 alumnos/as o menos ha mostrado una media de *burnout* de 46,5641; el estrés con una media de 40,87; la resiliencia muestra un 33,05 de media; y la satisfacción con la vida ha registrado una media de 19,56.

El grupo de más de 20 alumnos/as ha registrado una media de *burnout* de 46,44; el estrés con una media de 41,16; la resiliencia muestra un 33,44 de media; y la satisfacción con la vida ha mostrado una media de 19,81.

En la Figura 3 se puede observar mediante un gráfico de barras las medias obtenidas.

Figura 3.

Diferencias en función de la cantidad de alumnos/as.



Otro factor que se ha estudiado es la cantidad de alumnos y/o alumnas con NEE con los que trata un/a docente. En este caso trataremos con un grupo de 0 a 3 alumnos/as con NEE y otro con más de 3, de los cuales de 0 a 3 han contestado al cuestionario 38 docentes y del otro grupo 33.

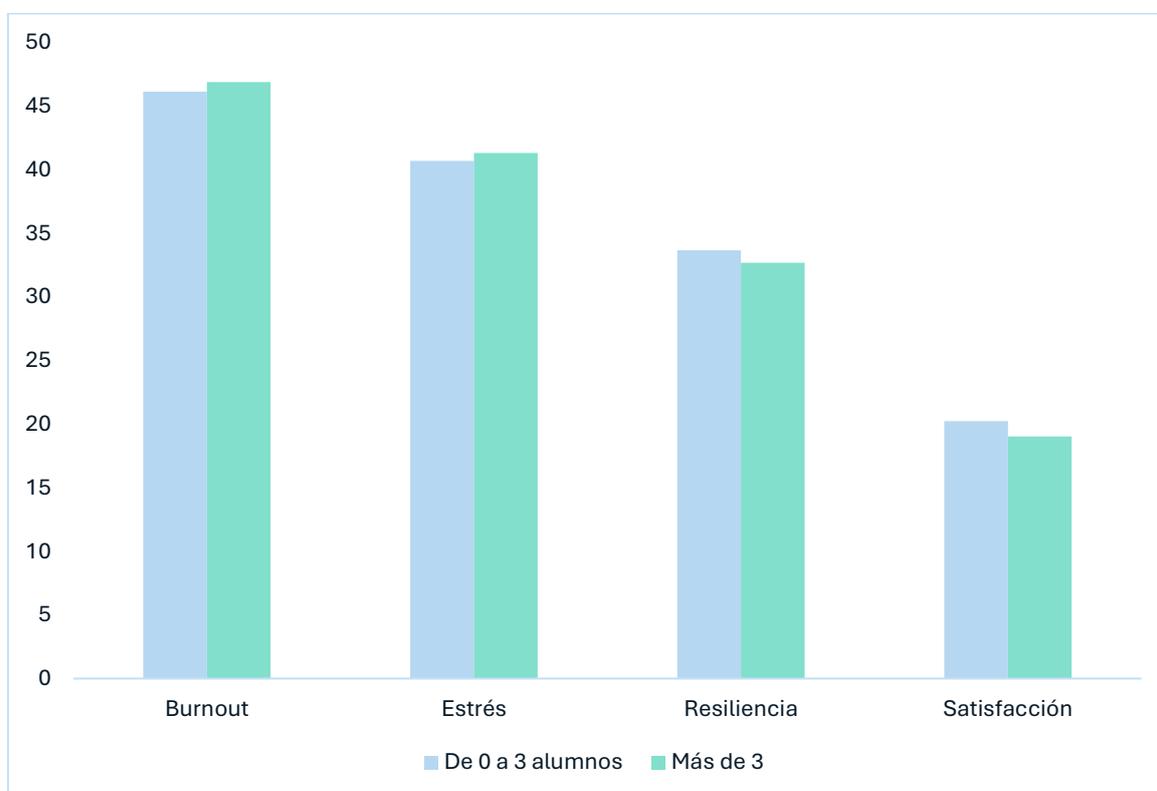
Los y las docentes que presencian en su aula entre 0 y 3 alumnos/las presentan un nivel de *burnout* de 46,16; el estrés muestra niveles de 40,71; la resiliencia es de media un 33,68; y de satisfacción con la vida una media de 20,24.

Los y las docentes que cuentan en su aula con 3 o más alumnos/as con NEE presencian una media de *burnout* de 46,90; el estrés supone una media de 41,33; la media de la resiliencia es de 32,70; y la satisfacción con la vida muestra una media de 19,03.

Estos datos se muestran a continuación mediante una gráfica en la Figura 4.

Figura 4.

Diferencias en función del número de alumnos y/o alumnas con NEE



DIFERENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LOS/LAS NIÑOS/AS – DIVIDIDA POR CICLOS

Infantil

De los/las 71 participantes de la encuesta, 19 de ellos/as ejercen en infantil. Estos y estas docentes presentan de media un *burnout* de 47,16, un estrés de 40,89, resiliencia 33,21 y 19,79 de satisfacción con la vida.

Primer ciclo

Un total de 16 docentes de los/las participantes del cuestionario son profesores/as en el primer ciclo de Educación Primaria. Las medias de los resultados son: *burnout* 45,56; estrés 40,75; resiliencia 34,37; y satisfacción con la vida 19,25.

Segundo ciclo

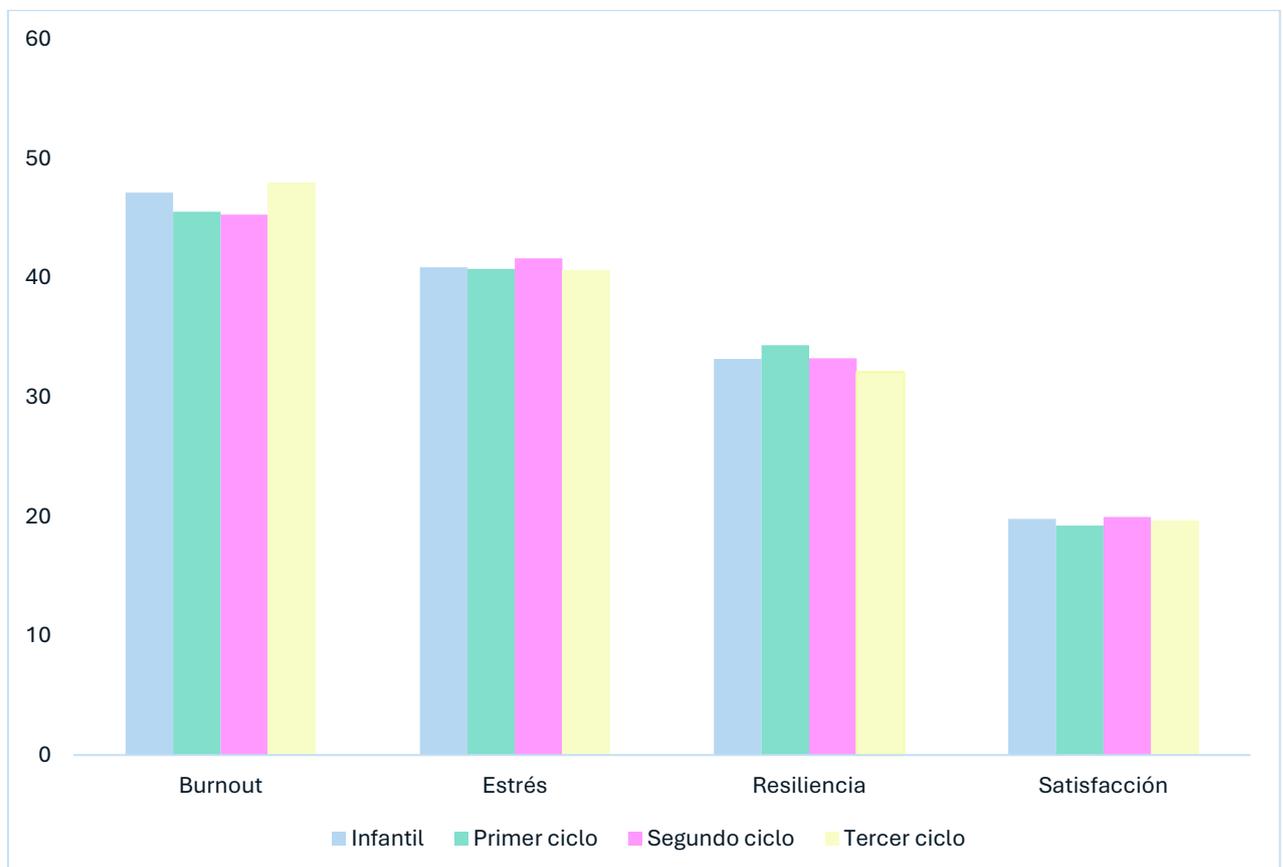
En el segundo ciclo de infantil se encuentran 19 participantes, cuyos resultados son: *burnout* 45,32; estrés 41,63; resiliencia 33,26; satisfacción con la vida 19,95.

Tercer ciclo

Los/las 17 docentes del total de participantes muestran los siguientes resultados, representados en la Figura 5: *burnout* 48; estrés 40,65; resiliencia 32,12; satisfacción con la vida 19,65.

Figura 5.

Diferencias entre infantil, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo.



DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo general analizar la presencia y los niveles de *burnout* en el profesorado de educación infantil y primaria en función de los factores determinantes para sufrirlos en un aula. Los objetivos específicos consisten en conocer, analizar, comparar los niveles de *burnout*, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida en función de los años de experiencia del docente, la cantidad de alumnos/as, cantidad de alumnos/as NEE y la edad del alumnado.

A continuación, se interpretan los resultados encontrados en el estudio y se relacionan con otras fundamentaciones teóricas:

Las respuestas en función de la **estabilidad laboral** nos permiten observar que los y las docentes con contrato indefinido muestran un poco menos de *burnout* que los docentes con contrato temporal, el estrés es menor en los indefinidos que en los temporales, aunque esta diferencia es muy escasa. La resiliencia es algo mayor en los y las docentes con contrato indefinido, al igual que la satisfacción con la vida. Podemos decir que todos los niveles se mantienen más o menos en la misma medida, pero el *burnout* y el estrés es mayor en los docentes con contrato temporal y la resiliencia y satisfacción, aunque en una leve cantidad, es menor.

Los estudios presentados por Gallardo-López et al. (2019), Giraldo et al. (2018) y López et al. (2009) coinciden en que los y las docentes con contratos temporales presentan niveles más altos de *burnout* y estrés en comparación con aquellos/as con contratos indefinidos. Un contrato temporal supone en el individuo una sensación de impredecibilidad y falta de control de la situación, además, produce una gran inseguridad en el individuo al saber que el contrato finalizará pronto. Todo esto son características propias de una situación para que se considere estresante por lo que, es bastante habitual que un contrato temporal provoque estrés. Además, los y las docentes con contratos indefinidos muestran niveles ligeramente mayores de resiliencia y satisfacción con la vida. Las investigaciones muestran una tendencia estable: los y las docentes con contratos temporales experimentan más *burnout* y estrés, mientras que los/las que tiene contratos indefinidos gozan de una mayor resiliencia y satisfacción con la vida. Esta diferencia demuestra que la estabilidad laboral es un factor importante y significativo para la salud física y emocional de los y las docentes (Gallardo-López et al., 2019; Giraldo et al., 2018; López et al., 2014).

Todas las fuentes coinciden en que la estabilidad laboral tiene consecuencias positivas en los y las docentes. Aunque sean leves se muestra una reducción del *burnout* y el estrés y un aumento en la resiliencia y la satisfacción con la vida. Los altos niveles de burnout y estrés entre los y las docentes, especialmente aquellos/as con contratos temporales, podrían indicar un problema generalizado de bienestar en la profesión.

Los **años de experiencia** muestran unas diferencias insignificantes, el único dato que cambia, y aun así lo hace levemente es la satisfacción con la vida, con la que los docentes con más de 10 años de experiencia muestran un nivel más alto de satisfacción que los/las que poseen menos de 10 años de experiencia. También cabe destacar que el nivel de *burnout* es el mismo en los dos casos.

Los estudios de Gallardo-López et al. (2019) y López et al. (2009) coinciden en que los años de experiencia no presentan diferencias significativas en los niveles de burnout, estrés y resiliencia entre los y las docentes, pero sí en la satisfacción con la vida, lo que concuerda con los resultados de esta investigación. Ambas investigaciones, al igual que esta, muestran que los y las docentes con más de 10 años de experiencia tienen una satisfacción con la vida ligeramente mayor. Esto sugiere que la estabilidad y la realización en el trabajo, alcanzadas con la experiencia, pueden influir positivamente en la satisfacción con la vida de los y las docentes.

El factor de la **cantidad de alumnos/as** (20 o menos/más de 20) muestra los mismos niveles tanto de *burnout*, como de resiliencia y de satisfacción con la vida. El estrés varía, pero de una forma muy leve, siendo que los y las docentes con más de 20 alumnos/as muestran más estrés. En cuanto a la cantidad de **alumnos/as NEE**, la comparación de datos es bastante similar, el *burnout* no presenta apenas diferencia, aunque los y las docentes con más de 3 alumnos/as NEE demuestran un mayor nivel de estrés, así como menor cantidad de resiliencia y satisfacción con la vida.

Kyriacou (2001) expone que cuanto mayor es el grupo de alumnos/as mayor posibilidad hay de sufrir niveles de estrés, aumentando también la fatiga emocional de los y las docentes, lo que influye también negativamente en su resiliencia y satisfacción con la vida. Skaalvil (2016) sostiene que la cantidad de alumnos/as NEE dentro del grupo también tiende a ser un factor adicional para aumentar los niveles de *burnout* y estrés.

Brouwers, et al. (2000) sostiene que la presencia de alumnos/as con NEE puede aumentar la carga de trabajo y el estrés del docente, teniendo consecuencias en su resiliencia, así

como en la satisfacción con la vida, dando lugar a que los/las docentes con un número significativo de alumnos/as NEE reportan niveles más altos de *burnout* y estrés y menor resiliencia en comparación con los y las docentes que poseen menos alumnos/as NEE.

Otro aspecto a destacar es el modelo explicado anteriormente propuesto por Leithwood et al. (1999), donde se expone que el *burnout* parte de tres constructos interrelacionados, uno de ellos son los factores organizacionales y los factores personales. A través de los resultados podemos razonar que si la organización de las aulas fuera diferente, tal vez los y las docentes no sufrirían tanto *burnout*. Se podría organizar, por ejemplo, disminuyendo la cantidad de alumnos/as presentes en el aula, así como la cantidad de alumnos/as NEE, intentando no juntar a varios/as en el mismo aula, ya que los resultados obtenidos a través de la encuesta han demostrado que los y las docentes con más de 20 alumnos/as sufren más estrés y *burnout* que los/las que tienen grupos menores de 20; así como los/as que tratan con más de 3 alumnos/as NEE sufren más *burnout* y estrés que los/las que tratan con menos de 3 de ellos/as.

La **edad del alumnado** es el último factor estudiado. Los datos obtenidos de estas etapas, de las cuales infantil comprende la edad de 3 a 6 años, primer ciclo 7 – 8 años, segundo ciclo 9 – 10 años y tercer ciclo 11 – 12 años demuestran los siguientes resultados:

El *burnout* es mayor en la etapa de infantil y en el tercer ciclo de primaria (siendo equivalente entre ellos), que en el primer y segundo ciclo de primaria (siendo también equivalentes entre ellos). El estrés muestra unos niveles muy similares e insignificantes en todos los ciclos. En cuanto a la resiliencia, se nombra a continuación de mayor a menor nivel de resiliencia: primer ciclo, segundo ciclo, infantil y tercer ciclo; es decir, el curso en el que mayor resiliencia muestran los y las docentes es en el primer ciclo de primaria y en el que menos, en el tercer ciclo de primaria. La satisfacción con la vida, al igual que el estrés es similar en todas las etapas. Como se ha explicado anteriormente con argumentos de Beer y Beer (1992) y de Burke y Greenglass (1989), cuanto más alto es el ciclo educativo, los índices de *burnout* se elevan. Esto se puede asignar a las demandas de cada etapa de desarrollo del alumnado (Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989; Buchanan, 2012). Los resultados obtenidos son equivalentes en cierto sentido, puesto que muestran mayor estrés en infantil y en el tercer ciclo de primaria que en el primer y segundo ciclo de primaria; de forma que se puede relacionar sobre todo en la etapa del tercer ciclo de primaria, ya que es el ciclo más alto de los estudiados en esta investigación.

En cambio, los resultados obtenidos de educación infantil no concuerdan con estas afirmaciones, aunque estos autores no tuvieron en cuenta la etapa de educación infantil.

El artículo de Gallardo-López et al. (2019) demostraron que el *burnout* es mayor en las etapas de educación infantil y tercer ciclo de primaria, al igual que los resultados de esta investigación. Así mismo, mencionan que el estrés es similar en todos los ciclos, mientras que la resiliencia es mayor en el primer ciclo y menor en el tercer ciclo de primaria. La satisfacción con la vida también es similar en todas las etapas.

Según el estudio proporcionado por Buchanan (2012), los y las docentes que trabajan en educación infantil pueden sufrir mayor agotamiento debido a las demandas, sobre todo físicas del alumnado de Educación Infantil. A medida que la etapa educativa es más alta, las dinámicas del aula tienden a ir cambiando y ser más complejas, debido a las expectativas académicas y sociales, lo que puede aumentar el estrés para algunos/as docentes, aunque también aumenta la resiliencia debido a la experiencia (Jennings y Greenber, 2009).

Como se ha mencionado anteriormente, se ha analizado la presencia y los niveles de burnout en el profesorado en función de varios factores para sufrirlo en un aula, pero la presencia del burnout en un/a docente también es un factor determinante para el aula, respaldado con la teoría del contagio emocional, explicada anteriormente en el marco teórico. Nos demuestra que, si el/la docente sufre *burnout* y estrés, algo que como ya hemos mencionado está presente en esta profesión, contagiará a sus alumnos y alumnas de su estado fisiológico y conductual, provocando un mal ambiente en el aula y por lo tanto mayor sentimiento de frustración en el/la docente, aumentando así el *burnout*.

Limitaciones e implicaciones

En este apartado se presentan y analizan las limitaciones del presente estudio y sus implicaciones en diversos ámbitos. Es fundamental reconocer las limitaciones de la investigación para contextualizar los hallazgos y comprender las restricciones que pudieron haber afectado a los resultados finales.

Durante el análisis de la encuesta se eliminaron algunos/as participantes ya que alegaban ser PT o AL y los datos limitaban el estudio puesto que había respuestas como: “cantidad de alumnos: entre 2 y 40” o “curso en el que impartes clases: Todos”. Estas respuestas no

servían para hacer el análisis porque los rangos de las respuestas estaban marcados, por lo que fueron desechadas.

La mayoría de las respuestas eran de la localidad de Soria, ya que la encuesta se ha realizado desde esta ciudad y por lo tanto el acceso a docentes de Soria era mayor, aunque el cuestionario ha llegado a otras ciudades y/o comunidades ha sido en un porcentaje ínfimo. Tal vez si esta encuesta hubiera llegado a más participantes de otros lugares, los resultados habrían variado más o habrían sido más marcados, ya que la comunidad y/o ciudad también influye en los niveles de burnout y estrés.

Las implicaciones derivadas de estos hallazgos pueden servir para comprender el impacto en la sociedad, sistema educativo y las políticas públicas. Este análisis muestra cómo los niveles de burnout, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida afectan el bienestar personal y profesional de los y las docentes. Estos factores deben ser considerados al formular estrategias y políticas educativas que promuevan un entorno de trabajo más saludable y eficiente para los y las docentes.

Esta investigación puede ser utilizada para futuros estudios y/o investigaciones que necesiten muestras reales de niveles de burnout, estrés, resiliencia y satisfacción con la vida de los y las docentes en el ámbito laboral. También se puede utilizar como indicador de los aspectos que se deben mejorar en cuanto a la organización gubernamental en la educación, con la intención de que los y las docentes no sufran burnout y estrés o, al menos, poder reducir estos niveles. Tal vez a través de la ratio de las aulas o la presencia de programas apoyo en el aula para los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Las implicaciones para la sociedad radican en el bienestar de los y las docentes y en la calidad educativa, porque el burnout y el estrés altera ese bienestar y, si los y las docentes experimentan altos niveles de estrés y burnout, la calidad de la enseñanza se verá afectada. En cuanto al sistema educativo, la contratación y estabilidad laboral se podría intentar mejorar en la medida de lo posible para que no sea un factor que provoque burnout y estrés.

Definitivamente, este trabajo puede tener implicaciones para incluir la implementación de políticas que promuevan la estabilidad laboral, la reducción de la carga de trabajo y el aumento del apoyo para docentes que trabajen en clases de grupos grandes o con un alto número de alumnos/as con NEE.

CONCLUSIONES

El estudio realizado tuvo como propósito examinar los niveles de burnout en docentes de Educación Infantil y Primaria, analizando diversos factores dentro del contexto educativo que se han considerado determinantes para sufrir burnout en la docencia. Los resultados obtenidos proporcionan un análisis detallado de cómo estos factores influyen en el bienestar emocional, personal y laboral de los y las docentes, así como su impacto en el entorno educativo. A continuación, se presentan las conclusiones basadas en los resultados obtenidos.

El estudio revela un problema significativo de bienestar en la profesión docente, especialmente entre aquellos/as con contratos temporales. Los altos niveles de burnout y estrés en los y las docentes afectan a su salud y su capacidad para desempeñar su trabajo de manera efectiva, lo que implica una repercusión negativa en la calidad de la enseñanza y por lo tanto, en el aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes. La menor incidencia de burnout y estrés en docentes con contratos indefinidos sugiere que mejorar la estabilidad laboral puede aumentar significativamente su bienestar. La reducción de la precariedad laboral y el aumento de contratos indefinidos podrían ser efectivos.

Además, los y las docentes con contratos temporales presentan niveles ligeramente menores de resiliencia y satisfacción con la vida, subrayando la necesidad de programas de apoyo y desarrollo profesional para aumentar su bienestar. Los datos también indican que los y las docentes con más de 20 alumnos/as o más de 3 alumnos/as con NEE experimentan mayor estrés y menor resiliencia y satisfacción. Esto sugiere la necesidad de revisar las políticas sobre la cantidad de alumnado en las clases y el apoyo a docentes que trabajan con alumnos y alumnas NEE.

La mayor satisfacción con la vida en docentes con más de 10 años de experiencia sugiere que la experiencia contribuye a una mayor satisfacción personal en el trabajo. Programas de desarrollo profesional continuo podrían ayudar a los docentes más jóvenes a aumentar su satisfacción y reducir el burnout. Los resultados también indican la necesidad de adaptar las estrategias y formación para el profesorado, para poder intervenir de diversas formas, según la etapa educativa, especialmente en Educación Infantil y el tercer ciclo de Primaria, donde se observan mayores niveles de burnout. Estos resultados pueden guiar a los responsables políticos en la creación de entornos laborales más saludables para los y las docentes, promoviendo la estabilidad laboral, reduciendo la carga de trabajo y

aumentando el apoyo para aquellos con clases con una ratio elevada o con un elevado número de alumnos/as con NEE.

A través de todos estos resultados se puede concluir que la docencia es una profesión en la que se sufre *burnout*, como bien afirmaron Balladares et al. (2017). Así como la investigación de Jiménez et al. (2013) sobre burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes, que concluye que existe un elevado porcentaje de docentes afectados por burnout, respaldado por las investigaciones de Buzzetti (2005) quien señala que existe una frecuencia de burnout bastante alta.

REFERENCIAS

- Ader, R., & Cohen, N. (1985). CNS-immune system interactions: Conditioning phenomena. *Behavioral and Brain Sciences*, 8(3), 379-426. DOI: 10.1017/S0140525X00040363
- Ader, R., & Cohen, N. (1991). The influence of conditioning on immune responses. En Ader, R., Felten, D. L., & Cohen, N. (Eds.), *Psychoneuroimmunology* (pp. 611-646). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-043780-1.50028-2>
- Ader, R. (Ed.). (1981). *Psychoneuroimmunology*. New York: Academic Press.
- Ader, R., Felten, D. L., & Cohen, N. (1990). Interactions between the brain and the immune system. *Annual Review of Pharmacology and Toxicology*, 30, 561-602. DOI: 10.1146/annurev.pa.30.040190.003021
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.11.001
- Balladares Ponguillo, K. A., & Hablick Sánchez, F. C. (2017). Burnout: el síndrome laboral Burnout: the labor syndrome. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 1(1), 2017-2018.
- Beer, J., & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71(3), 1331-1336. DOI: 10.2466/pr0.1992.71.3f.1331.
- Blanco, J. (2011). Emociones “positivas” y salud cardiovascular. En Y. Cañoto, G. Peña, & G. Yaber (Eds.), *Tópicos en Psicología de la Salud* (pp. XX-XX). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2000). Job stress, job dissatisfaction, and absenteeism among Dutch secondary school teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 259-280. DOI: 10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-Q;FT259.
- Buchanan, J. (2012). The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes. *Department for Education Research Report DFE-RR253*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/184060/DFE-RR253.pdf
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). The clients' role in psychological burnout in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64(3), 1299-1306. DOI: 10.2466/pr0.1989.64.3c.1299

- Buzzetti, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile. Escuela de Psicología, Universidad de Chile. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137677>
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673. DOI: 10.3102/00028312031003645
- Calvete, E., & Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: Modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6, 117-130.
- Campbell, L. C., Eichhorn, K. C., Basch, C., & Wolf, R. (2009). Exploring the relationship between teacher confirmation, gender, and student effort in the college classroom. *Human Communication*, 12, 447-464.
- Cerezo, S., & Hernandez, M. (2010). Comparación de indicadores psicológicos y fisiológicos en mujeres hipertensas y enfermeras normotensas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915029005>
- De Luca, P. A., Sánchez, M. E., Olan, G. P., & Salas, L. L. (2004). Medición integral del estrés crónico. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 25(1), 60-66.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analyses. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127. DOI: 10.1023/A:1023296126723
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/0143034304043670> DOI: [10.1177/0143034304043670](https://doi.org/10.1177/0143034304043670)
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Anchor Press.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica educare*, 23(2), 324-343. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- García, M., & Gil, M. (2016). El estrés en el ámbito de los profesionales de la salud. *Persona*, 19, 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147149810001.pdf>

- Garden, A. M. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40, 545-560.
- Gil Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997, enero). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263276186_Desgaste_psiquico_en_el_trabajo_el_sindrome_de_quemarse
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Goldman, Z. W., & Goodboy, A. K. (2014). Making students feel better: Examining the relationships between teacher confirmation and college students' emotional outcomes. *Communication Education*, 63, 259-277. DOI: 10.1080/03634523.2014.920091
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- González Ramírez, M. T., & Hernández, R. L. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12(1).
- Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57, 153-179. DOI: 10.1080/03634520701787777
- Giraldo, P. C. G., Agudelo, A. C. Q., & Fajardo, G. H. V. (2018). Caracterización del síndrome de burnout en docentes y su relación con la estabilidad laboral. Universidad del Rosario. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/3b06d448-8ad6-465d-974d-8ef3904155b4/content>
- Guerrero, Á. R., Zambrano, R. O., Torres, M. M., & Freire, P. N. (2019). Factores de riesgo asociados al síndrome de desgaste profesional (Burnout). *Revista Digital de Postgrado*, 8(2), e163-e163.
- Haas, H. S., & Schauenstein, K. (2001). Immunity, hormones, and the brain. *Allergy*, 56(6), 470-477. <https://doi.org/10.1034/j.1398-9995.2001.056006470.x>
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. DOI: 10.1177/0143034303024001905
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96-99.

- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington DC: Hemisphere.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*, 513-524.
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, *11*, 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(70\)90007-3](https://doi.org/10.1016/0022-3999(70)90007-3)
- Illera, D. (2006). Síndrome de burnout, aproximaciones teóricas. Resultado de algunos estudios en Popayán. *Revista de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca*, *8*(3), 21-29. <https://revistas.unicauca.edu.co/index.php/rfcs/article/view/916/705>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, B. M., Hernández, E. G., & Gutiérrez, J. L. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *16*(2), 151-171.
- Jiménez, B. M., & Hernández, E. G. (2013). *Salud laboral: riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral*. Ediciones Pirámide.
- Jiménez Figueroa, A. E., Jara Gutiérrez, M. J., & Celis, E. R. M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educacional*, *16*, 125-134.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, *4*(1), 1-39. <https://doi.org/10.1007/BF00844845>
- Kipps-Vaughan, D. (2013). Supporting teachers through stress management. *Education Digest*, *79*(1), 43-46.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, *74*(7), 262-273.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory—Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, *22*(1), 25-33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>

- Kremer-Hayon, L., & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education, 1*(3), 243-249.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies, 4*(1), 1-6.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Labrador, F. J. (1996). *El estrés: Nuevas técnicas para su control*. Temas de Hoy.
- Latendresse, G. (2009). The Interaction Between Chronic Stress and Pregnancy: Preterm Birth from A Biobehavioral Perspective. *Journal of Midwifery and Women's Health, 54*(1), 8–17. DOI: 10.1016/j.jmwh.2008.08.001
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation*. Springer.
- Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research, 53*, 330-340.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How teachers become leaders: Learning from practice and research*. Teachers College Press.
- Londoño Pérez, C., Velasco Salamanca, M., Pardo Adames, C., Escobar Martínez, M. P., Quintero Pulido, Y. Y., & Reyes Pareja, L. F. (2019). Condiciones psicométricas de la Escala de Acontecimientos Vitales Estresantes usada en población colombiana. *Actualidades en Psicología, 33*(126), 83-96.
- Martinez, C. F. (2012). *The stranglehold of state-mandated tests on education in the US: How to teach effectively in spite of this*. Charleston, SC: Create Space Publishing.
- Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Revista de comunicaciones Vivat Academia, 112*, 13 42-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

- Matud, M. P., García, M. A., & Matud, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 451-465.
- Mayer, E. A. (2000). The neurobiology of stress and gastrointestinal disease. *Gut*, 47(7), 861-869. <http://dx.doi.org/10.1136/gut.47.6.861>
- McEwen, B. S. (2006). Efectos protectores y dañinos de los mediadores de estrés: papel central del cerebro. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 367-381. DOI: 10.31887/DCNS.2006.8.4/bmcewen
- McEwen, B. S., & Sapolsky, R. M. (2006). Stress and your health. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 91(2), E2. DOI: [10.1210/jcem.91.2.9994](https://doi.org/10.1210/jcem.91.2.9994)
- McIntyre, T. C. (1981). Faculty development for prior learning programs: The essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. L., & Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En *Empleo, estrés y salud* (pp. 59-83). Madrid: Pirámide.
- Moriana, J. A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores.
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. *Revista Educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Ochiai, M. (2003). Teacher burnout: A review. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51(3), 351-364.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Estrés. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Pérez, E. J. P. (2003). Modelo de conservación de los recursos de Hobfoll y su potencial aplicación al tratamiento de drogodependencias. *Psicología.com*, 7(2).
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Taylor & Francis.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29(4), 233-237.

- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Press.
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.7 en línea). <https://dle.rae.es> [27/05/2024].
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.7 en línea). <https://dle.rae.es> [29/05/2024].
- Reeves, D. (2012). Confront teacher burnout with more safety, time, and R-E-S-P-E-C-T. *Educational Leadership*, 7(12). Retrieved from <http://www.ascd.org/ascdexpress/vol7/712-toc.aspx>
- Reiche, E. M. V., Nunes, S. O. V., & Morimoto, H. K. (2004). Stress, depression, the immune system, and cancer. *The Lancet Oncology*, 5(10), 617-625. DOI: [10.1016/S1470-2045\(04\)01597-9](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(04)01597-9)
- Reyes, R. R., & Montoro, C. I. (2019). Impacto del estrés laboral en el sistema cardiovascular: Un análisis multifactorial. *Revista Española de Cardiología*, 72(3), 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2018.08.004>
- Romero González, B. (2020). Estrés perinatal desde la concepción hasta el año de vida.
- Roorda, D. L., Helma, M. Y., Koomen, P. D., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Rosenman, R. H., & Friedman, M. (1977). Modifying type A behavior pattern. *Journal of Psychosomatic Research*, 21(4), 323-331.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. En R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-59). Cambridge University Press.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, L., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job

- satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
<https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(3), 5-16.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. A. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Selye, H. (1956). What is stress. *Metabolism*, 5(5), 525-530.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1(2), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1975.9940406>
- Skaalvik, E. M. (2016). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychology in the Schools*, 53(7), 805-816. <https://doi.org/10.1002/pits.21941>
- Soler Sánchez, M. I., Meseguer de Pedro, M., & García Izquierdo, M. (2016). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 159-166.
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.002>
- Sterling, P. (1988). Allostasis: A new paradigm to explain arousal pathology. En *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 629-649).
- Sturm, V., Yokoyama, Y., Seeley, W., Kramer, J., Miller, B., & Rankin, K. (2013). Heightened emotional contagion in mild cognitive impairment and Alzheimer's disease is associated with temporal lobe degeneration. *PNAS*, 110(24), 9944-9949.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1301119110>
- Taboada, M. L. (1998). Eventos traumáticos y reacciones de estrés: Identificación y manejo en una situación de desastre natural. *Psiquiatría.com. Revista Electrónica*, 2(4). Disponible en: http://www.psiquiatria.com/psiquiatria/vol2num4/art_7.htm
- Takagi, R., & Tanaka, K. (2003). Occupational stress and burnout in elementary and middle school teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51(2), 165-174.
- Tifner, S., Martín, P., de Nasetta, S. A., & de Bortoli, M. Á. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium: Revista de Humanidades*, 12, 279-291.
- Universidad de Valladolid (2010) Memoria de Plan De Estudios del Título de Grado Maestro -O Maestra- en Educación Infantil por La Universidad de Valladolid.
[https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL\(v4\).pdf](https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL(v4).pdf)

- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, G. (2013). Satisfacción con la escala de vida en una representante muestra de adultos españoles: Validación y datos normativos. *La Revista Española de Psicología*, 16, E82. DOI:10.1017/sjp.2013.82
- Wang, Y., & Schrodt, P. (2010). A meta-analytic review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Education*, 59(3), 311-324. <https://doi.org/10.1080/03634521003746150>
- Worrall, N., & May, D. (1989). Towards a person-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5(3), 179-188.